

# **Accessibilité et équité, lois du marché et entrepreneuriat : développements dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est**

*par*

Marek Kwiek

Université de Poznan, Pologne

*Cet article étudie quatre sujets intimement liés : l'accès et l'équité, le rôle et la légitimité du secteur privé émergent soumis aux lois du marché dans l'enseignement supérieur, les relations entre la réforme des services publics en général et le changement au sein de l'enseignement supérieur privé et public, et l'entrepreneuriat du secteur privé émergent dans l'enseignement supérieur. Ces quatre sujets sont particulièrement liés dans les pays en transition où l'ouverture au marché des établissements publics est forte, et dans lesquels les nouveaux établissements privés représentent une part importante des inscriptions d'étudiants.*

## Introduction

Cet article étudie les récents développements dans les systèmes d'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est (ECE) à partir de quatre sujets liés entre eux, qui font l'objet de quatre parties distinctes<sup>1</sup>. Le premier sujet porte sur l'accès et l'équité, ainsi que sur les expériences éducatives exceptionnelles qui se sont déroulées en Pologne au cours des 15 dernières années. La Pologne est un des rares pays en transition où les efforts pour parvenir à un enseignement supérieur équitable et accessible ont été couronnés de succès et où une réelle baisse de l'inégalité d'accès a pu être observée. Différentes hypothèses sur les raisons de ce modèle de réussite sont avancées. Le second sujet, étroitement lié au premier, concerne le rôle et la légitimité de l'émergence dans l'enseignement supérieur d'un secteur privé guidé par les lois du marché, avec une nouvelle fois pour exemple les changements drastiques survenus dans ce secteur en Pologne. Sa croissance est présentée comme une porte d'entrée pour élargir considérablement l'accès à l'enseignement supérieur malgré les conditions d'austérité financière permanente dans les universités publiques des économies en transition. Le troisième sujet que nous étudierons dans cet article concerne les liens entre la réforme des services publics (ou entre la crise de l'état providence dans les pays de l'ECE) et les changements dans l'enseignement public ou privé, dans un contexte de compétition accrue pour l'obtention des faibles ressources publiques disponibles. L'agenda social de l'Europe centrale et de l'Est post-1989 est également abordé, et les différentes voies de privatisation de l'éducation sont explorées en même temps qu'un questionnaire plus large sur la privatisation des autres services sociaux, y compris les systèmes de santé et de retraites. Enfin, nous nous intéresserons à l'entrepreneuriat dans le secteur privé émergent de l'enseignement supérieur tel qu'il a été vu à travers l'objectif du projet EUEREC de la Commission européenne sur l'entrepreneuriat universitaire. Il est abordé brièvement en référence aux cinq éléments de Burton Clark sur « l'université entrepreneuriale » (Clark, 1998, 2004). Les quatre sujets sont intimement liés dans les pays de l'ECE dans lesquels l'ouverture au marché des établissements publics est forte, et dans lesquels les nouveaux établissements privés représentent une part importante des inscriptions d'étudiants. Pour finir, nous dresserons quelques conclusions temporaires.

## Accessibilité et équité dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est

Dans cette première section, nous nous intéresserons à l'accès équitable : la possibilité pour les personnes issues de contextes différents d'accéder à l'enseignement supérieur sur une base relativement équitable (Usher et Cervenán, 2005, p. 2). Les pays en transition postcommuniste doivent relever des défis bien connus des pays riches de l'OCDE (en lien par exemple avec la mondialisation ou l'eupéanisation, l'expansion, les lois du marché, l'austérité financière, les réformes du secteur public, les exigences accrues de transparence et de responsabilité, et les nouveaux mécanismes d'assurance qualité, cf. Banque mondiale, 2002; Johnstone, 2003; Johnstone et Bain, 2001; Kwiek, 2003a, 2003b). Mais ils sont également, et peut-être de façon encore plus significative, confrontés à un ensemble de défis spécifiques aux pays de l'ex-Union soviétique en Europe. Les défis sont le fruit d'une transition sans précédent de l'élite à la masse, voire dans certains cas à l'enseignement supérieur universel avec un taux brut de scolarisation dépassant les 50 % par exemple en Estonie, Hongrie, Lettonie, Pologne, Russie, Slovaquie et Ukraine, [UNESCO, 2006, p. 120]) dans un contexte d'austérité financière permanente et des défis résultant des mutations politiques et économiques en cours vers l'économie de marché.

D'un point de vue international, les efforts actuels pour parvenir à un enseignement supérieur équitable dans la plupart des pays de l'ex-Union soviétique n'ont en pratique pas été couronnés de succès (comme le soulignait la Banque mondiale au sujet des pays d'Europe centrale et de l'Est ainsi qu'en Asie Centrale en général, « depuis la transition, les inégalités dans les chances d'accéder à l'enseignement ont augmenté » et « les taux de scolarisation ne vont pas dans le bon sens », en particulier en dessous de l'enseignement supérieur [Banque mondiale, 2000a, pp. 28-30]). Les inégalités perdurent et les inhibiteurs existent, certains plus profondément ancrés dans les structures héritées de l'ère communiste; d'autres tiennent à l'organisation et à la procédure, en lien avec les politiques et procédures variables, et peuvent être plus facilement contournés (cf. Skilbeck, 2000, p. 3). Il y a aussi quelques nouveaux activateurs, de même que de nouvelles orientations politiques qui conduisent à des systèmes d'éducation plus accessibles et plus équitables. Les économies en transition ont besoin d'une main-d'œuvre « informée et compétente » et les systèmes sont en cours de développement. Malgré des changements importants, le fossé de scolarisation entre les principales économies occidentales de l'OCDE et la plupart des pays en transition ne s'est pas comblé. Au sein de l'OCDE, les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur atteignent déjà 70 % en Australie, aux États-Unis et en Norvège, et entre 70 % et 80 % en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède. Les taux de la Hongrie et de la Pologne sont exceptionnels, respectivement 69 % et 70 %,

mais les taux des Républiques tchèque et slovaque sont beaucoup moins satisfaisants, respectivement 33 % et 40 % (OCDE, 2005, p. 242; UNESCO, 2006, pp. 120-124). La question de savoir comment élargir substantiellement l'accès de manière relativement équitable dans des conditions d'austérité financière dans les économies en transition n'a pas fait l'objet de recherches approfondies dans les publications spécialisées<sup>2</sup>.

La question est de savoir pourquoi en Pologne, contrairement à la plupart des pays en transition de l'Europe centrale et de l'Est ou encore de l'Asie centrale, la période de transformation postcommuniste a amené une réduction dans les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, en termes d'accès de type I (*combien*) et, plus particulièrement, en accès de type II (*qui*; dans les systèmes équitables, la composition du corps étudiant « reflète » la société dans son ensemble; se reporter à la notion « d'indice d'équité dans l'enseignement » développée par Usher et Cervenán [2005, p. 14ff])? En Pologne le nombre d'étudiants issus de milieux défavorisés, en particulier du monde rural, a augmenté de 2 % en 1990 à 10 % en 2002 et 20 % en 2005; le nombre total d'étudiants a augmenté de près de 400 000 en 1990 à presque 2 000 000 en 2006 (voir OCDE, 2006a, 2006b; Youth 2005, 2005)<sup>3</sup>. Qu'y avait-il au cœur du succès de la politique polonaise de l'enseignement?

La principale hypothèse en ce qui concerne le cas de la Pologne, (qui peut également être appliquée à d'autres pays en transition) est que le rôle crucial de cet accès sans précédent et les développements liés à l'équité a été tenu par les lois du marché, l'entrepreneuriat universitaire (le plus souvent lié à l'enseignement) et la compétition introduite dans l'arène éducative polonaise en 1990 et au-delà (Kwiek, 2005). La compétition s'est renforcée entre les investisseurs privés et publics, entre les investisseurs privés et entre les investisseurs publics eux-mêmes; c'est ainsi que l'esprit d'entrepreneuriat universitaire a pénétré au moins certains segments d'établissements publics renommés et parfois privés (ainsi que le démontrent les études de cas institutionnelles d'universités polonaises dans Kwiek, 2006b). Au lieu de l'énorme compétition pour des places gratuites (tous frais payés) dans des universités publiques, on a vu apparaître dans les années 90 de nouvelles universités privées (initialement d'un niveau moins élevé) et des places privées – payantes – disponibles pour des étudiants à temps partiel dans des universités publiques. Il y a eu de plus en plus d'étudiants, de plus en plus issus, en particulier dans les années 2000, de contextes sociaux défavorisés. L'ouverture de l'accès et l'équité croissante ont été accompagnées par des mécanismes privés, qui en 1998 étaient complétés par l'introduction de prêts étudiants, plus étendus dans les années 2000. Entre 1998 et 2005, le nombre total cumulé des prêts étudiants était de 268 000; il avait commencé par 100 000 en 1998/99, 152 000 en 2000/01 et 198 000 en 2002/03. Le taux d'augmentation semble plus réduit en 2006/07; dans le même temps, le nombre de bourses – qui entre 1990 et 1998 était compris entre

150 000 et 180 000 – augmentait en 2005 et passait à 573 000, y compris 348 000 pour des étudiants à temps plein (GUS, 2006, p. 268; pour une comparaison avec les États-Unis, se référer pour les bourses à Johnstone, 2005; et pour l'ensemble à Salmi et Hauptman, 2006). Il est étonnant que le phénomène ne se soit pas produit dans les autres pays en transition étudiés, ou leur portée était bien moins grande. La Pologne a également eu d'exceptionnels retours sur son enseignement supérieur (environ 160 % des salaires moyens en 1998-2004<sup>4</sup>) et des taux de chômage relativement faibles chez les diplômés de l'enseignement supérieur (7.9 % in 2005 [UNDP, 2007, p. 141])<sup>5</sup>. Cependant, certains coûts non négligeables liés à ces développements méritent une étude approfondie : le manque de contrôle qualité et les problèmes de financement (O'Brien, 2006, p. 18; OCDE, 2006b, p. 105ff), ainsi que le conflit grandissant entre le développement/la croissance quantitative du système et les normes de qualité, en particulier au milieu des années 90 (OCDE, 2006a, p. 14). La croissance polonaise devrait donc être étudiée dans un contexte comparatif des principales économies de l'OCDE avec une sélection de pays en transition afin de déterminer leurs points forts et leurs points faibles. L'enseignement supérieur en Pologne a clairement été un cas intéressant en termes d'accès croissant au cours des 15 dernières années (5 fois plus d'étudiants), et la composition sociale du corps étudiant (10 fois plus d'étudiants issus de familles traditionnellement défavorisées socialement, en particulier du milieu rural). D'un point de vue plus économique, nous constatons que les retours sur investissement sur le capital humain les plus importants concernent la petite enfance et l'école. Le taux de retour baisse ensuite à mesure que l'élève grandit, quel que soit son milieu d'origine. En ce qui concerne les niveaux de l'enseignement supérieur et de l'enseignement tout au long de la vie, il baisse de façon plus importante pour les enfants issus de contextes socioéconomiques faibles (voir le rapport de la Commission européenne par Wößmann et Schütz, 2006, p. 11). Les secteurs privés et semi-privés ouvrent en général l'accès à l'enseignement supérieur à de nouvelles populations d'étudiants qui s'investissent eux-mêmes dans leur éducation.

Les principales hypothèses sur la réussite de l'équité polonaise (et de l'accessibilité), qui font figure d'exception parmi les autres pays en transition, incluent les éléments suivants<sup>6</sup> :

1. Le facteur déterminant d'une augmentation substantielle de l'accès équitable à l'enseignement supérieur dans les années 2000 était *l'attitude libérale de l'État et de ses organismes* envers le secteur privé émergent au cours des années 90. Sa croissance spectaculaire puis sa consolidation était en grande partie due à cette « politique de non politique ». Des études de cas d'autres pays en transition ont montré le caractère exceptionnel de la Pologne : partout ailleurs, des lois et des règlements stricts abondaient la plupart du temps. La croissance était également permise par l'exceptionnelle diversification du système (système en 3 ans + 2 ans – inspirateur en France

- de la réforme LMD (licence-master-doctorat), nouveaux modes d'études, large secteur d'enseignement supérieur professionnel), rares dans les autres pays en transition où l'idée de « l'élitisme » semblait prévaloir.
2. Le second facteur crucial était les mécanismes d'assurance qualité libérale et les procédures de permis et d'accréditation, telles qu'appliquées au nouveau secteur privé à leur origine et pendant la première décennie de leur mise en application (années 90). À court terme, certaines détériorations de la qualité devraient cependant être vues comme une limite non négligeable. Mais on peut également les considérer comme un prix temporaire à payer pour ouvrir l'ensemble du système à de nouveaux segments de la société, auparavant sous-représentés dans l'enseignement supérieur.
  3. L'accroissement de la légitimité sociale et de la reconnaissance publique de l'enseignement supérieur privé était un autre facteur déterminant : l'État n'a pas fourni de subventions, et le secteur a été complètement autonome financièrement. Sa croissance a correspondu à la transition économique vers une économie de marché et la transition sociale vers une façon de concevoir les services orientés vers le marché (public et privé).
  4. La forme spécifique d'entrepreneuriat de l'enseignement supérieur public orienté en grande partie vers l'enseignement était un autre facteur déterminant<sup>7</sup> : les politiques éducatives libérales permettaient d'introduire des études privées à grande échelle (et des mécanismes d'obtention des financements) dans le secteur public en mal de fonds. Cette intervention limitée de l'État – uniquement par le biais de « cadre habilitant » (Steier, 2003; Banque mondiale, 2002, p. 83) – a contribué à l'augmentation de 400 % du nombre d'étudiants dans le secteur public entre 1990 et 2005<sup>8</sup>.
  5. La réforme structurelle à tous les niveaux d'études entreprise en 1997 a également joué un rôle décisif dans le renforcement de la tendance à la croissance vers un accès équitable. Avant 2006, la réforme avait atteint l'enseignement supérieur, avec pour objectif un examen standardisé, le *new matura exam* (examen polonais d'entrée à l'université).

La Pologne, contrairement à la plupart des pays en transition en Europe centrale et de l'Est et d'Asie Centrale, est un modèle de réussite sur l'équité et peut être prise comme exemple des bonnes pratiques par les autres économies en transition dans lesquels le fossé de la scolarisation avec les principales économies de l'OCDE ne diminue pas : tant le nombre total d'étudiants que le pourcentage d'étudiants issus de milieux défavorisés (en particulier au cours des cinq dernières années) ont augmenté de manière non négligeable en Pologne (OCDE, 2006a, p. 55)<sup>9</sup>.

C'est au cours des années 90 que les changements les plus importants dans la scolarisation ont eu lieu dans les pays de l'ECE, juste après la chute du communisme : à cette époque, l'augmentation de l'accès dans la plupart des pays

en transition était phénoménale. Le point de départ en 1989 en termes de taux bruts de scolarisation se situait en dessous de 10 % en Albanie et en Roumanie, entre 10 % et 15 % en Hongrie et en Slovaquie ainsi que dans la plupart des républiques post-soviétiques d'Asie Centrale (Kirghizistan, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan), entre 15 % et 20 % en Croatie, Macédoine, Moldavie, Pologne et République tchèque (ainsi qu'en Arménie et en Géorgie), entre 20 % et 25 % en Biélorussie, Bulgarie, Lettonie, Russie, Slovénie et Ukraine – et les taux les plus forts se trouvaient dans les deux petits pays Baltes – l'Estonie (36 %) et la Lituanie (28 %). Dix ans plus tard, en 1999, certains pays en transition avaient déjà des taux bruts de scolarisation supérieurs à 40 % : Estonie (45 %), Lettonie (46 %), Lituanie (40 %), Pologne (43 %) et Slovénie (51 %) (Pachuashvili, 2006.)

Les modes de limitation du nombre de places disponibles dans l'enseignement supérieur public diffèrent radicalement entre, d'une part, l'Europe centrale et de l'Est ainsi que la Scandinavie (plus l'Espagne, l'Irlande, le Portugal et le Royaume-Uni), où la sélection est faite librement par les établissements (en fonction de leur capacité ou des critères nationaux) et, d'autre part, le reste de l'Europe continentale, y compris l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la France, l'Italie et les Pays-Bas, où l'accès est libre dans la plupart des filières. Dans les pays membres de la nouvelle Union européenne (UE), le nombre de places disponibles est limité pour tous les cours à travers un financement de l'État – et un accès plus large (ainsi qu'une plus grande équité) peut être obtenu, comme en Pologne, à travers l'enseignement supérieur privé et les études semi-privées à temps partiel dans le secteur public. La Pologne et la Roumanie (les deux pays d'Europe où la part de scolarisation dans l'enseignement privé est la plus grande) et les nouveaux pays Baltes de l'UE ont connu la plus rapide croissance en nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur en Europe ces dernières années. Entre 1998 et 2002, le nombre d'étudiants dans l'UE25 a augmenté de 16 %, alors qu'en Roumanie il a été de 61 %, en Pologne 60 %, dans les trois pays Baltes de 40 % et 57 %, et en République tchèque, en Slovaquie et en Hongrie entre 32 % et 46 % (voir la base de données Eurydice, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)).

Le manque chronique de financement de l'enseignement supérieur public dans les économies en transition sous-entend la recherche permanente de solutions temporaires, la plupart d'entre elles étant des solutions orientées vers le marché – par exemple le partage des coûts dans le secteur public par des étudiants à temps partiel s'acquittant de frais de scolarité, qui suit un modèle de prise en charge totale des coûts dans le secteur privé, ou les autorités de l'état donnent le feu vert pour l'emploi du secteur privé accrédité – qui fait par conséquent partie des politiques et de la législation nationales<sup>10</sup>. La recherche de fonds autres que nationaux de la part des universités publiques commence seulement à diriger les politiques institutionnelles, et uniquement dans les établissements les plus réputés (voir Kwiek, 2006b, revues institutionnelles pour le projet EUEREK<sup>11</sup>). Dans le même temps, alors

que les coûts d'éducation sont devenus de plus en plus partagés entre les gouvernements et les étudiants/les parents, plusieurs pays en transition, y compris la Pologne, ont expérimenté avec succès les prêts étudiants (voir Johnstone, 2003, pour une perspective internationale, et pour les activités de la Banque mondiale dans ce domaine en Bulgarie, en Hongrie et en Pologne, voir Salmi, 2006).

L'évolution radicale des systèmes éducatifs s'est accompagnée d'une austérité financière, de l'émergence de mécanismes de marché dans le secteur public (auparavant immunisé contre les lois du marché) et de l'arrivée d'investisseurs privés. D'un point de vue mondial, les pays en transition fournissent des aperçus pertinents de la plupart des réformes plus importantes de l'État providence, y compris celles qui concernent les schémas à plusieurs volets de retraites et des systèmes de santé partiellement privatisés, ainsi que des aperçus des politiques de partenariat avec des investisseurs privés dans des conditions de forte demande sociale.

Les systèmes de l'enseignement supérieur dans des pays comme la Pologne nécessitaient des changements institutionnels et structurels profonds, soutenus par les politiques des gouvernements libéraux, qui furent mis en place rapidement afin de s'adapter au corps étudiant de plus en plus diversifié (et qui était auparavant sous-représenté). Dans les systèmes en expansion, le poids des dépenses de l'éducation était de plus en plus divisé entre les gouvernements et les étudiants et leurs parents, ce qui provoquait d'importants débats nationaux sur les frais de scolarité, l'équité et l'efficacité. Ce fut le cas en Pologne (de manière globale, voir en particulier Teixeira *et al.*, 2006; Salmi et Hauptman, 2006; Marcucci *et al.*, 2006; Pennel et West, 2005; pour les considérations sur l'UE, voir CE, 2005b, 2006). L'évolution des relations entre l'enseignement supérieur et l'état, dans des conditions d'austérité fiscale (voir Kwiek, 2006a), ont guidé les choix de politique dans l'enseignement et ont fourni un raisonnement au-delà du changement des lois vers davantage d'entrepreneuriat universitaire, plus d'autonomie financière des institutions publiques et plus de financement privé de l'enseignement supérieur. Les revenus publics ont été trop faibles pour répondre aux besoins des systèmes publics en pleine expansion et en manque de financement (voir Williams, 2003; Shattock, 2004, 2005), et les systèmes ont « répondu avec austérité » à travers un « partage des frais » partiel – comme en Pologne, en Russie et en Ukraine – (voir Johnstone et Bain, 2001; Johnstone, 2003).

## **L'enseignement supérieur privé dans les pays en transition : rôle et légitimité**

Le rôle du secteur privé dans l'enseignement supérieur des pays d'Europe de l'Ouest demeure, en général, marginal (pour un tableau plus complet, voir Kwiek, 2006e, d'où cette section est tirée). Les principales économies de l'UE,



c'est-à-dire l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni, n'ont pas de secteurs privés significatifs. En Europe centrale et de l'Est, au contraire, l'enseignement supérieur privé joue un rôle prédominant, dépassant 10 % du nombre total d'inscriptions en Biélorussie, Bulgarie, Hongrie et Ukraine, 20 % en Lettonie, Moldavie et Roumanie et 30 % en Estonie et en Pologne. En 2004, on comptait plus de 700 institutions privées (dont 300 en Pologne, 200 en Ukraine et 70 en Roumanie) en Europe centrale et de l'Est. En Russie, les inscriptions dans le privé dépassaient 13 % et le nombre d'établissements privés atteignait presque 400 (pour les données complètes, voir UNESCO-CEPES, 2004).

La Pologne est un excellent exemple du succès du développement du secteur privé : à la fois sur le plan de l'équité et de l'accès et, plus largement et après une période de mise en place au milieu des années 90, celui de la qualité de l'enseignement. Jusqu'à la chute du communisme en Pologne en 1989, l'enseignement supérieur était totalement géré par l'État. L'acte de l'enseignement supérieur de 1990 a ouvert la route au développement d'un secteur privé dans l'enseignement général et l'acte des établissements d'enseignement supérieur professionnel de 1997 a donné des bases légales au secteur privé à vocation professionnelle. Le nombre d'établissements privés est passé de 3 en 1991 à 250 en 2002, 301 en 2005 et 315 en 2006 (GUS, 2006, p. 20). Depuis le début des années 90, le secteur privé a profondément modifié le paysage de l'enseignement en Pologne : au cours de l'année scolaire 2006/07, presque un tiers des 2 millions d'étudiants (32 %) fréquentait un établissement privé d'enseignement supérieur. Au cours des dernières années, leur développement s'est fait en douceur mais sous la surveillance de plus en plus accrue du ministère de l'Éducation. Ils sont devenus un véritable défi pour les établissements publics pour un grand nombre de raisons, sans doute en grande partie en raison de leur facilité d'accès (pas de concours d'entrée avant 2005, pas de concours à partir des résultats au *new matura* après 2005). Leur nombre croissant a augmenté l'accès à l'enseignement supérieur dans l'ensemble. Par conséquent, les taux bruts d'entrée dans l'enseignement supérieur ont atteint 70 % en 2003, ce qui place la Pologne au cinquième rang des pays de l'OCDE (OCDE, 2005, p. 242).

Les établissements privés dans les pays en transition ont un grand nombre de fonctions, certaines positives et certaines, malheureusement, négatives. En fonction du pays, les établissements privés peuvent fournir un accès juste à un enseignement supérieur abordable mais peuvent aussi entraîner la destruction de l'ensemble du secteur, en particulier en l'absence d'un système de certification précis et de mesures d'accréditation. Ces établissements sont sans cesse à la recherche d'une légitimité. L'acceptation sociale initiale a beaucoup souffert de l'émergence de nombre de ces établissements dans un vide juridique. Leur recherche de reconnaissance sociale, reflet de l'acceptation de la

société, du marché de l'emploi et des États partenaires, n'est pas terminée. Les établissements privés étaient le moyen le plus simple de croissance des systèmes éducatifs qui sous le gouvernement communiste ne concernaient que l'élite. (En Pologne, la croissance de l'universalisation de l'enseignement supérieur était la suivante : le nombre d'étudiants était de 252 000 en 1965, 331 000 en 1970, 470 000 en 1975, 454 000 en 1980 et il retomba à 341 000 en 1985 et 377 000 en 1989 – par rapport à 1 941 000 en 2006.) En raison du développement rapide du secteur privé (et le développement correspondant parallèle du secteur public, à la fois dans les systèmes gratuits et payants), dans certains pays de l'ECE l'enseignement supérieur est devenu un produit abordable, parfois inattendu mais en accord avec les tendances en Europe de l'Ouest vers une massification et une universalisation. Le problème de la légitimité du secteur privé se résume dans de nombreux cas à l'acceptation sociale du fait qu'il propose un enseignement supérieur abordable aux jeunes gens qui n'auraient jamais eu une chance d'y parvenir dans les systèmes fermés élitistes publics des anciens pays communistes : il s'agit clairement d'un argument sur l'équité et l'accès. Au début, les établissements privés ont fondé leur reconnaissance sociale sur le fait qu'ils ouvraient la porte de l'enseignement à ceux qui en étaient privés dans le système précédent. Et dans les sociétés basées sur le savoir, être privé d'accès à un enseignement abordable peut facilement conduire à l'exclusion sociale et à la marginalisation.

Les établissements privés ne sont pas subventionnés par l'État dans les économies en transition à l'exception, dans certains pays, des cas de prêts étudiants subventionnés ou de bourses d'études et – dans une moindre mesure – la recherche<sup>12</sup>. Dans certains pays on trouve également des cas de subventions publiques versées à des universités privées, comme en Hongrie; ou des établissements privés religieux qui reçoivent un financement public, comme en Pologne. En général, les établissements privés sont surtout complètement subventionnés par les étudiants qui paient pour les services d'enseignement. Cela signifie, malheureusement, que le secteur privé est en majorité un secteur enseignant, et qu'il ne soutient pratiquement pas la recherche, ce qui a un impact extrêmement négatif sur l'entrepreneuriat basé sur la recherche dans le secteur privé des pays en transition (ce point fera l'objet d'une section séparée).

En grande partie, la légitimité des établissements privés dépend des étudiants et des familles qui estiment les services à la valeur à laquelle ils les payent. Dans la plupart des cas en Pologne, qu'ils soient guidés par le marché ou par le consommateur, les établissements privés adaptent plus facilement leurs programmes à la demande, en ouvrant des classes à court terme, en proposant des programmes de Master en gestion, en lien avec des établissements à l'étranger et proposent des diplômes doubles, de l'enseignement à distance, de l'enseignement à temps partiel le week-end, et

d'autres formes d'apprentissage adaptées aux besoins des étudiants. Souvent, les établissements privés surveillent le marché de l'emploi, ouvrent des centres de recherche de stage et d'emploi pour leurs diplômés et transmettent des mécanismes explicites de qualité interne. Beaucoup respectent les mécanismes de marché dans leur fonctionnement en temps que divisions opérationnelles, mettent à profit les relations publiques et les outils marketing pour avoir des parts significatives des « marchés » d'enseignement locaux, régionaux ou nationaux et préparent enfin leur diplômés à vivre et travailler en lien avec la réalité du marché. Ils ont également un fort impact sur les universitaires eux-mêmes.

Le rôle du secteur privé dans les pays d'Europe centrale et de l'Est est appelé à croître : en effet, il s'adapte aux nouveaux besoins de la société, aux nouvelles conditions du marché et au manque radical de financement des institutions publiques, toujours en attente d'une réforme, et dont les capacités d'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants sont limitées. Les établissements privés représentent un grand nombre de missions, de cadres organisationnels, de statuts légaux et de relations avec l'ordre institutionnel établi. Il est nécessaire de procéder à l'analyse désintéressée de l'état actuel (en transition) des affaires, largement inexploré à ce niveau par la recherche internationale sur l'éducation, et les conclusions telles que comment s'y prendre, à la fois en pratique et en théorie, avec les lois du marché de plus en plus présentes dans l'enseignement, comment réguler la privatisation et la constitution en entreprises des institutions éducatives et les activités de recherche au sein de tentatives de réformes en cours, et finalement comment adapter les principes du Processus de Bologne aux conditions locales des nouveaux pays de l'UE (voir Kwiek, 2004).

Dans les pays en transition de l'Europe centrale et de l'Est, le marché de l'éducation est de plus en plus privé, orienté vers l'enseignement et guidé par le marché. Il y a entre les établissements privés une forte compétition guidée par le marché pour attirer les étudiants, et une forte compétition pour la faculté (en particulier pour les professeurs dans les domaines liés à l'économie) entre les établissements privés et publics. Généralement, les pays en transition doivent commencer ou continuer à faire face à la rapide massification de leurs systèmes, avec un nombre croissant d'étudiants. En même temps, la plupart des documents en lien avec Bologne ne semblent pas prendre en compte les problèmes concernant à la fois le secteur privé et les lois du marché dans l'enseignement supérieur. La « renaissance » générale du projet européen d'intégration par l'éducation, et la production qui l'accompagne d'une nouvelle citoyenneté européenne par l'éducation (voir Lawn, 2003), peut avoir des effets inattendus dans les pays en transition dans lesquels les régimes d'État providence sont différents, les systèmes d'enseignement supérieur et les marchés de l'emploi ont leurs propres traditions et qui se trouvent généralement à des étapes différentes de leur

développement économique. Un secteur privé fort et des lois du marché puissantes peuvent être considérés comme de bons exemples de différences significatives (mais si souvent négligées) entre les pays où les idées de Bologne sont nées et les pays où ces idées sont actuellement mises en place de manière presque unanime. Ils peuvent également être vus, comme nous le montre le modèle de réussite sur l'équité et l'accès en Pologne, comme des exemples de la façon dont il faut ouvrir les systèmes éducatifs à un corps étudiant plus grand et jusqu'ici sous-représenté, comment réformer l'enseignement public en l'exposant à la concurrence avec l'enseignement privé et comment réguler le système dans les conditions d'austérité financière permanente que connaît l'enseignement public.

## **L'enseignement supérieur et le secteur public en Europe centrale et de l'Est : une compétition accrue pour accéder à des ressources limitées**

Le tableau que nous avons dressé des récentes transformations en Europe centrale et de l'Est dans les systèmes de l'enseignement supérieur doit être complété par une brève réflexion sur la réforme de l'ensemble du secteur public dans ces pays (voir Kwiek, 2006a, pp. 221-271, le chapitre portant sur « *The University and the Welfare State* », et Kwiek, 2008). Pour résumer, le financement de l'enseignement supérieur par l'État dépend de l'état général des finances de l'État. Comparé à celui de l'ancienne UE15, le financement de l'enseignement supérieur dans les pays de l'ECE est relativement faible : alors que dans les principaux systèmes d'enseignement supérieur (en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni), la dépense totale privée et publique pour l'enseignement supérieur en pouvoir d'achat standard en milliers d'unités d'euros se situe entre 8 et 10 (et atteint 12 en Norvège; 13.6 au Danemark; 14 en Suède et même 19 en Suisse), pour la plupart des pays de l'ECE elle se situe autour de 3 (Lettonie 3.0; Lituanie 3.1; Bulgarie 3.2; Roumanie 3.4; Pologne 3.9) et est plus élevée en Slovaquie (4.9), République tchèque (5.2) et Hongrie (7.0). En bref, la dépense totale par étudiant dans la plupart des pays de l'ECE est trois fois moins élevée que dans les plus grandes économies de l'UE15, exception faite de la Hongrie, de la République tchèque et de la Slovaquie où elle est deux fois moins importante (voir données pour 2001 dans CE, 2005a, p. 35). En termes de financement pour la recherche et le développement, les pays de l'ECE semblent être dans un état encore bien plus grave; en particulier lorsqu'il s'agit de financer la recherche<sup>13</sup>. Les prévisions laissent supposer que la pression de l'environnement fiscal va durer, sinon s'intensifier, au cours des prochaines années (comme la Banque mondiale l'a observé avec réalisme, « les contraintes de restriction des budgets ne sont pas temporaires. Les ministères de l'Éducation devront faire face à de fortes pressions fiscales liées à des pressions actuelles pour le futur prévisible » [Banque mondiale, 2000a, p. 43]).

La situation que doivent affronter les gouvernements des économies en transition se résume à celle d'un jeu à somme nulle : les gains en parts dans un domaine (par exemple l'enseignement supérieur) devront venir compenser d'autres domaines (voir Hovey, 1999). Cette situation de perdant-perdant est claire dans la plupart des pays en transition post-communisme : il y a des priorités dans les processus de transformation. Le gâteau à découper est en effet petit et ce sont dans l'ensemble les politiques actuelles – plutôt que les politiques de gouvernement formulées explicitement à long terme – qui déterminent la façon dont il doit être partagé. Bob Deacon remarque au sujet des politiques d'État providence dans les pays européens en transition (et, par extension, au sujet des universités publiques dans les priorités des gouvernements), que « ce qui est devenu immédiatement évident [...] c'est que les débats de quelque nature que ce soit sur la politique sociale ont été relégués à la dernière place dans les priorités de nombre des nouveaux gouvernements » (Deacon et al., 1997, p. 92).

L'enseignement supérieur dans les pays de l'ECE (comme ailleurs) doit faire face à d'autres formes de dépenses publiques, et les coûts d'autres formes de besoins sociaux augmentent rapidement; les statistiques sur les taux de chômage, l'accès du public aux soins médicaux, le financement disponible pour les personnes âgées grâce aux schémas de retraite existants, etc., sont alarmantes. Et l'enseignement supérieur n'a pas gagné son combat contre d'autres programmes dans la plupart des pays de l'ECE. Il suffit de se référer aux données de l'aide publique généralement faible accordée à l'enseignement supérieur et au financement souvent faible voire en baisse de la recherche et du développement, par rapport aux pays de l'UE15. Pour obtenir une plus grande part des financements du gouvernement, l'enseignement supérieur devrait gagner contre d'autres programmes financés par l'État, sans parler d'une possible augmentation des impôts (une option bien difficile, mais pas impossible). Comme l'exprimaient Giuliano Bonoli et ses collègues de recherche sur l'État providence dans le contexte européen, « une des bases de la politique sociale aujourd'hui c'est que les impôts ne peuvent être augmentés » (Bonoli et al., 2000, p. 72). Les chances sont donc faibles de trouver de nouvelles ressources pour augmenter le financement public de l'enseignement supérieur public, dont les universités publiques et la recherche et le développement.

Après les politiques de l'âge d'or du développement (1950-75), les États providences européens ont été revus par Paul Pierson, scientifique politique inspiré par Berkeley, comme des *politiques d'austérité* (Pierson, 2001). Et l'agenda social dans l'Europe centrale et de l'Est post-1989, qui nous intéresse particulièrement, a changé de manière encore plus radicale : soudain, la région s'est vue soumise à de nouvelles pressions économiques, mais aussi à des nouvelles opportunités orientées vers le marché qui, dans de nombreux cas, demandaient de meilleures compétences de la part de ses citoyens,

souvent proposées par de nouveaux établissements privés de l'enseignement professionnel. Alors qu'en Europe de l'Ouest l'émergence du secteur privé de l'éducation est marginale et semble parfois révolutionnaire, dans la plupart des pays de l'ECE il pourrait même être considéré comme l'une des options les plus réalistes envisageables – dans la situation actuelle de manque chronique de financement des institutions publiques et, dans de nombreux cas, leur incapacité structurelle à relever de nouveaux défis (avec l'important besoin social d'anticiper sur l'augmentation des niveaux d'instruction).

Je pense qu'il est important de considérer les politiques d'enseignement supérieur dans le contexte de politiques plus larges d'État providence : l'enseignement supérieur est une part significative (et le plus souvent avide de financements) du secteur public et une part de l'état providence traditionnel qui se trouve désormais soumis à de fortes pressions, bien que peut-être moins fortes que celles qui pèsent sur les deux principales parts de celui-ci, la santé et les retraites. En termes plus théoriques que pratiques, ces phénomènes ont eu un profond impact sur la façon de penser le service public, y compris l'enseignement supérieur public, en Europe centrale et de l'Est. L'impact théorique se traduisait déjà par des changements de législation nationale dans le cas des réformes du régime des retraites et de la santé à la fin des années 90 en Pologne. Étudier les transformations de l'enseignement supérieur dans les pays de l'ECE sous-entend certainement d'étudier un processus politique et économique bien plus profond de mutation vers les économies de marché; les réformes du secteur public semblent inévitables, et c'est ce que révèlent les chiffres de l'enseignement supérieur dans ce secteur. En Pologne, les réformes profondes du secteur public ont commencé pendant la seconde moitié des années 90, en commençant par les retraites (mise en place d'un système à plusieurs volets soutenu par la Banque mondiale), la santé (décentralisation du financement et privatisation partielle), et enseignement primaire et secondaire (décentralisation du financement). L'enseignement supérieur public demeure non réformé, malgré l'introduction de changements dans une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur en 2005. Heureusement, en l'absence d'une nouvelle loi, au cours des 15 dernières années, la forte croissance du secteur privé et la compétition naturelle entre les secteurs privés et publics dans l'éducation ont rendu les universités publiques méconnaissables, et ont conduit à une amélioration phénoménale de l'accessibilité et de l'équité. Malgré l'absence de réformes structurelles (et de réformes des modes de financement), la « politique de non politique » au cours de la première décennie de fonctionnement de l'enseignement privé a conduit à des succès régionaux.

## **L'entrepreneuriat universitaire dans le secteur privé en Europe centrale et de l'Est : réflexions à partir du projet EUERЕК**

En ce qui concerne le modèle de réussite sur l'équité et l'accès dans l'enseignement supérieur polonais, on peut naturellement se préoccuper de l'entrepreneuriat, en particulier de l'entrepreneuriat des nouvelles institutions privées en lien avec des établissements appartenant apparemment de façon notoire à l'ancienne école et avec des établissements publics non réformés. Les résultats de la recherche en ce sens ont quelque chose de surprenant : partout dans les pays de l'ECE, et en particulier en Pologne, c'est dans le secteur public que l'on trouve des îlots d'entrepreneuriat universitaire. L'entrepreneuriat dans le secteur privé s'intéresse presque exclusivement à l'enseignement, qui n'est qu'une des différentes dimensions et certainement la moins importante si l'on observe les développements dans la plupart des universités pratiquant l'entrepreneuriat aux Pays-Bas, en Espagne ou au Royaume-Uni. Cependant, partout, la dimension unique des établissements privés (leur principal rôle d'enseignement) n'a pas vraiment d'impact immédiatement négatif sur l'accès équitable à ces établissements. Ils sont ouverts à de nouveaux étudiants comme les universités publiques à travers leurs programmes d'enseignement payant à temps partiel. Essayons de résumer brièvement les conclusions du projet EUERЕК sur l'entrepreneuriat universitaire dans les établissements privés (voir Kwiek, 2006c, pour un rapport sur le sujet)<sup>14</sup>.

Les établissements privés se voient eux-mêmes moins ouverts à l'entrepreneuriat que les établissements publics. Leur accès aux financements pour la recherche (en particulier publics) – qui déterminent le plus souvent l'apparition de la culture entrepreneuriale – est limité. Mais ce sont souvent de bons établissements d'enseignement. Leur principal souci est de survivre alors qu'ils dépendent fortement des droits d'inscription des étudiants et doivent faire face à des fluctuations des taux d'inscriptions. Leur mission et leur stratégie sont plus déterminées qu'influencées par les politiques d'État. La principale source de financement sans financement de base et sans financement de l'État étant dans presque tous les cas les droits d'inscription des élèves, aucun changement majeur dans les structures des revenus n'a été observé ces dernières années. Aucun risque académique majeur n'est pris par le personnel et les établissements, mais souvent les risques financiers sont pris par les établissements. Par rapport au secteur public, peu d'exemples de développement de nouvelles connaissances par des activités entrepreneuriales ont été rapportés. De même, l'enseignement mis à part, peu d'exemples d'autres principaux genres de diffusion de la connaissance ont été rapportés. Ainsi, on connaît peu de mécanismes de transfert de connaissances ou d'exploitation de la connaissance. De manière générale, il n'y a pas de climat d'exploitation du développement de la connaissance. Mais comme le faisaient remarquer récemment Shattock et Temple, « la contribution de l'entrepreneuriat à la société de la connaissance par

la transmission de l'éducation aux étudiants *financée sur une base de fonds sans financement de base* devrait avoir le même statut que celui de la recherche » (2006, je souligne). Le problème du secteur privé est que la quasi-totalité du financement (100 % en Pologne) est un financement non permanent et sans financement de base et c'est là que l'idée de Burton Clark et Michael Shattock doit être revue sous un autre angle, afin que le concept d'entrepreneuriat puisse être attribué équitablement, ou refusé, aux établissements du secteur privé (voir Kwiek, 2006c, 2006d).

En général, avoir une « base de financement diversifiée » (le premier des cinq « sentiers de transformation » de Burton Clark [Clark, 1998]) ne semble pas fonctionner avec les établissements privés. Leurs possibilités (et opportunités) d'utiliser une « tierce source » de revenus, en particulier (et c'est sans doute mieux) les revenus « générés par l'université », sont limitées. Leur haut niveau de dépendance financière à une unique source de revenus (c'est-à-dire les droits d'inscription des étudiants) les rend sujets aux problèmes financiers. En général, parce que ce sont principalement des établissements d'enseignement, ils ne peuvent pas dans les faits prétendre avec les universités publiques à des fonds de recherche publics. Les entités séparées sont rarement récompensées (ou punies) pour leur entrepreneuriat et agissent rarement comme des entreprises séparées, comme c'est souvent le cas dans les universités entrepreneuriales publiques qui marchent le mieux. Elles ne semblent pas avoir des politiques d'encouragement pour aider leur personnel à chercher des sources de revenus autres que le financement de base – un revenu autre que les droits d'inscription des étudiants. La part de leurs revenus en provenance des anciens élèves, des contrats de recherche, des brevets, des dotations ou des opérations sur le campus est négligeable. Il n'y a pas non plus de besoin majeur de conserver les formules compliquées d'allocation de ressources pour financer des départements en particulier, ou de conserver une balance équitable entre le centre et les unités en élaborant des techniques de bénéfices ou de subventions croisées.

Le rôle du comité de pilotage renforcé dans l'entrepreneuriat des établissements privés est important. Contrairement aux établissements d'entrepreneuriat public, le rôle de la participation de la faculté aux conseils centraux est sévèrement réduit. La gestion collégiale est rare, et les liens entre les universitaires et les administrateurs/gérants/fondateurs/propriétaires sont limités. Le centre doit gérer en permanence les risques dont la gestion et la compréhension sont cruciaux, et le risque, pour la gestion d'une base quotidienne, c'est l'aspect financier. L'apport de ressources (en conservant ou en augmentant le nombre d'étudiants) semble un rôle plus important que celui consistant à asseoir la réputation pour les établissements privés étudiés. En termes de gestion des ressources, comme dans les universités d'entrepreneuriat public, les établissements privés ont des centres puissants,



de puissants groupes de gestion, qui comprennent en général plusieurs administrateurs. La plupart des institutions privées n'utilisent pas de procédures d'allocation de ressource à l'heure des choix stratégiques au sujet de leur orientation future. Ainsi aucun impact majeur de la nouvelle bureaucratie n'a été rapporté : le nombre comme le rôle des directeurs de marketing social, des experts en transfert de technologie, des directeurs de personnel spécialisé et autres directeurs de financement est assez réduit. Le rôle des comités stratégiques, si fondamental pour gérer les universités entrepreneuriales, semble minime. Dans les pays de l'ECE une caractéristique unique au management dans le secteur privé est le fait d'avoir affaire à des universitaires travaillant parallèlement dans le secteur public.

Le rôle des « périphéries de développement étendues » dans les établissements privés est marginal. Il est parfois fait état des nouveaux centres de recherche transdisciplinaire mais ils ne changent pas le caractère de ces institutions et leur existence ne conduit pas à l'introduction de nouveaux styles de gestion ou de nouvelles procédures internes d'allocation de ressources. Elles ne constituent pas des structures universitaires parallèles de plus en plus puissantes. Elles ne semblent pas attirer de nouvelles sources de financement; elles ne sont pas engagées dans de nouveaux domaines de recherche intensive. Ainsi le rôle des nouvelles unités d'administration, si important pour les établissements publics entrepreneuriaux est en comparaison marginal. La plupart des nouveaux postes et des nouvelles entités dans le secteur public sont liés à de nouvelles opportunités de financement de la recherche, à l'exploitation des résultats de la recherche, à l'innovation, à l'enseignement international hors du campus, aux royalties, etc. Dans les établissements privés étudiés, le besoin de ces entités reste faible. L'équilibre de pouvoir dans la gestion n'est pas modifié par de nouvelles entités de recherche (ou d'enseignement) périphériques. Par conséquent, à l'heure actuelle, la périphérie de développement étendu semble pratiquement absente du secteur privé.

Presque tous les établissements privés étudiés ne sont que marginalement impliqués dans la recherche. La concurrence avec les établissements publics, dans un contexte général de manque d'accès (en théorie ou en pratique) aux fonds publics pour la recherche, et aux fonds privés pour la recherche, signifie la concurrence pour obtenir les étudiants et leurs droits d'inscription. La grande majorité des études de cas laisse entendre que, sans concurrence pour les financements, les universités entrepreneuriales ne seraient pas entrepreneuriales, même si elles se trouvaient au sommet de leurs disciplines respectives et excellentes tant dans la recherche que dans l'enseignement. En revanche, les établissements privés ne prennent pas part à cette course aux financements extérieurs. Mais ils jouent un rôle capital en fournissant un enseignement supérieur équitable et accessible à des segments sous-représentés

des sociétés en transition, si tant est que les mécanismes raisonnables d'assurance qualité et les règles de la concurrence du marché soient garantis (une fois encore, comme c'est le cas en Pologne).

## Conclusions provisoires

Il semble fructueux d'aborder les récents développements dans le domaine de l'enseignement supérieur en Europe centrale et en Europe de l'Est à partir du faisceau de plusieurs concepts interdépendants, du moins en ce qui concerne les systèmes les plus importants où les fournisseurs privés ont fait leur apparition avec succès. Ces concepts incluent l'accessibilité et l'équité, les lois du marché et les établissements privés, les réformes du secteur public et l'entrepreneuriat universitaire. Ils montrent une grande diversification dans la région aujourd'hui. Des différences substantielles existent entre les directions des changements des systèmes en Europe centrale, en Europe de l'Est (mais aussi dans les républiques post-soviétiques de l'Asie centrale, qui n'ont pas été traitées dans ce document) ainsi que dans les Balkans de l'Ouest (ancienne Yougoslavie) et de l'Est (Bulgarie). La plupart de ces pays en transition font partie de l'UE ou espèrent l'intégrer dans les dix prochaines années. En ce qui concerne l'accès équitable, les modèles de réussites (tels que la Pologne et la Roumanie) ont été rendus possibles par l'émergence d'un secteur privé puissant dans l'éducation. Pour ce qui a trait à la réforme des services publics, cette profonde mutation vers la privatisation a été le plus souvent la bienvenue, car elle déchargeait d'une certaine manière l'État (et la problématique des budgets) en reportant la charge de l'éducation sur les consommateurs plutôt que sur l'État. Dans les pays en transition, l'influence des lois du marché dans l'enseignement supérieur semble en augmentation. Malheureusement, il sera difficile dans les dix prochaines années pour les plus grands pays en transition d'obtenir les investissements dans la recherche privée et le développement (contrairement à l'investissement privé dans l'éducation), si essentiels aux universités publiques dans la plupart des économies développées de l'OCDE. Ce problème, ainsi que la perspective de vivre dans une « permanente austérité » en termes d'accès à plus de financement public pour l'éducation ainsi que pour la recherche et le développement, conduit à une conclusion plutôt pessimiste sur le fossé grandissant entre l'enseignement supérieur toujours plus orienté vers l'enseignement dans la plupart des pays de l'ECE et l'enseignement supérieur de l'Europe de l'Ouest, basé sur la recherche et toujours plus attaché à la connaissance. Si l'idée de « l'Europe de la connaissance » doit être prise au sérieux, l'horizon semble malgré tout assez sombre.

L'auteur :

Professeur Dr hab. Marek Kwiek  
Centre pour la politique publique  
Université de Poznan  
ul. Szamarzewskiego 89  
60-569 Poznan  
Pologne  
E-mail : kwiekm@amu.edu.pl

## Notes

1. Ce document est une version révisée d'une conférence que j'ai été invité à tenir au sein d'un ensemble de conférences organisées par le CHES (*Centre for Higher Education Studies*) pour l'*Institute of Education*, de l'Université de Londres, le 5 décembre 2006. Je remercie chaleureusement le Dr Paul Temple pour son invitation et les participants pour leurs nombreux commentaires. J'ai procédé à certaines modifications alors que je participais au *Fulbright New Century Scholar 2007-2008*, sous la direction du Dr Bruce Johnstone. Permettez-moi d'exprimer ma gratitude pour les merveilleuses opportunités fournies par le programme Fulbright NCS.
2. Pour d'autres cas d'études sur l'élargissement de l'accès, se référer par exemple à Bastedo et Gumpert, 2003, pour les États-Unis; Deer, 2005, pour la France; Ertl, 2005, pour l'Allemagne; Kaiser et Vossensteyn, 2005, pour les Pays-Bas; Mateju et al., 2003, pour la République tchèque; HEA, 2004, pour l'Irlande; Kearney, 2001, pour le monde; et Osborne, 2003a, 2003b, pour les développements à travers l'Europe.
3. En Pologne, la différenciation radicale entre les communautés rurales et les villes, dans une certaine mesure inconnue en Europe de l'Ouest, a été d'une importance capitale; la Pologne a également la plus grande proportion de professionnels de l'agriculture au sein de l'UE27, qui atteint 18 % en 2004 (UNDP, 2007, p. 91).
4. C'est en Hongrie que l'on trouve le taux le plus haut de retour sur le type tertiaire A et les programmes avancées de recherche dans les pays de l'OCDE (274 %), suivi par les États-Unis et la Finlande (respectivement 198 % et 188 %) (OCDE, 2005, p. 135).
5. En ce qui concerne l'Europe, ce taux se situe toujours au-dessus de la moyenne de l'UE25 à 4.2 %. La Pologne avait le taux de chômage le plus haut de l'UE25, mais il baisse de plus de 20 % en 2003 à moins de 12 % en 2007. En comparaison, le taux de chômage parmi la population issue de l'enseignement supérieur est de 5.0 en France, 4.3 en Allemagne, 5.3 en Italie, 7.4 en Espagne et 2.4 au Royaume-Uni (données pour 2002 [EC, 2005a, p. 29]).
6. Sur un plan plus large, les orientations de recherche incluent un ensemble de plusieurs sujets : par exemple, le caractère abordable et l'accessibilité de l'éducation dans une perspective de comparaison internationale (par ex. Usher et Cervenán, 2005; Usher, 2004; Skilbeck, 2000; Kearney, 2001; Johnstone, 2003) et dans une perspective européenne (par ex. Eurostudent, 2005; Osborne 2003a, 2003b; Davies, 2003; Guille, 2002; Commission européenne, 2000); le financement international de l'enseignement supérieur et les publications sur l'accessibilité (par ex. le projet ICHEFAP sur le financement et l'accessibilité du D. Bruce Johnstone; Teixeira et al., 2006); les publications de la Banque mondiale sur les réformes des services du secteur public en général, par ex. Banque mondiale, 1997; Holzmann, 2004; Holzmann et al., 2003; pour les réformes du service public

polonais, voir Golinowska, 2002; Gomulka, 2000; Orenstein et Haas, 2002); la croissance de l'enseignement supérieur privé guidé par la demande à une échelle mondiale et dans les pays en transition (Levy, 2004; Slantcheva et Levy, 2007; publications du PROPHE et bases de données de Daniel C. Levy); le thème « d'entrepreneuriat universitaire », dans une perspective à la fois mondiale et axée sur les pays en transition (par ex. Slaughter et Leslie, 1997; Shattock, 2003, 2004, 2005; Williams, 2003; OCDE, 2005); La documentation générale sur les transformations de l'enseignement supérieur dans les pays en transition par la Banque mondiale (1999, 2000a, 2000b, 2004), l'OCDE (en particulier *Analyses thématiques de pays en transitions spécifiques*) et la Commission européenne; la documentation sur l'accès et l'équité dans la plupart des perspectives nationales.

7. Une brève mise en garde s'impose à ce stade : l'entrepreneuriat ne doit pas être systématiquement associé à la recherche. Comme l'ont récemment démontré Michael Shattock et Paul Temple au cours du Forum EAIR 2006, « nous ne devrions pas voir l'entrepreneuriat uniquement ou même nécessairement en relation avec la recherche, ou dans l'exploitation des découvertes de celle-ci. Comme nous pouvons le voir à partir de [l']étude de cas [EUERЕК], l'entrepreneuriat qui implique l'innovation et les risques financiers et académiques peut être trouvé dans nos programmes d'assistance régionaux, dans les activités de régénération économique et dans les entreprises d'enseignement à distance, ainsi que dans les investissements dans des sociétés *spin-out*, l'établissement des campus à l'étranger et la création de sociétés de portefeuille pour héberger les activités génératrices de revenus » (Shattock et Temple, 2006, p. 2).
8. La structure du corps étudiant en Pologne en 2005 était la suivante : nombre total d'inscrits 1 954 000, divisé presque également entre deux principaux modes d'études, à temps plein (950 000) et à temps partiel (920 000); secteur public 1 333 000 et secteur privé 621 000 (32 %), dont 443 000 à temps partiel et 148 000 à temps plein (GUS, 2006, p. 34).
9. Le modèle de réussite de l'équité peut être mesuré par l'augmentation du nombre d'étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés. En Pologne, entre 2002 et 2005, la part d'étudiants dont les mères n'avaient pas poursuivi leurs études au-delà de l'enseignement primaire est passée de 7 % à 18 %, alors que la part de ceux dont les mères avaient reçu un enseignement secondaire professionnalisant était passée de 13 % à 23 %. Comme on pouvait s'y attendre, dans le cas des mères ayant reçu un enseignement postsecondaire et supérieur, l'augmentation était marginale (passant de 53 % à 55 %) (voir Youth 2005, 2005, le chapitre sur la perception du rôle de l'éducation).
10. Le financement public de l'enseignement supérieur en Pologne en 1990-2003 se trouvait généralement entre 0.75 % et 0.98 % du produit intérieur brut (PIB), à l'exception de l'année 90 (son niveau le plus haut, à 1.11 %) et en 2004 et 2005 il atteint le niveau de 1 % (GUS, 2006, p. 308). À titre de comparaison, l'enseignement public supérieur en Pologne est financé par des fonds publics à un niveau légèrement inférieur aux principales économies de l'UE mais identique à la moyenne des pays de l'UE25 (1.0 %). En 2001, dans les pays sélectionnés de l'UE le financement public en pourcentage de leur PIB variait de 0.8 % en Italie et au Royaume-Uni, et 1.0 % en Allemagne, Espagne, France, Pays-Bas et Portugal, à 1.1 % en Irlande, et 1.2 % en Autriche, et était le plus élevé en Suède à 1.5 % et au Danemark à 1.8 % (associé au financement privé, le pourcentage du PIB pour l'éducation dans ces pays était de 1.0 % en Italie; 1.1 % en Allemagne, France et au Royaume-Uni; 1.3 % en Espagne, Irlande et aux Pays-Bas; et 1.8 % au Danemark). L'Espagne, l'Irlande et le Royaume-Uni ont consacré la plus grande part du PIB (0.3 %) à partir de fonds privés sur l'enseignement supérieur (EC, 2005a, p. 35).

11. Kwiek, 2006b, est largement établi à partir d'un projet de recherche de la Commission européenne (EUEREK) sur les différentes dimensions de « l'entrepreneuriat universitaire » qui compare les fonctionnements de six pays, avec une étude de cas en profondeur de trois universités polonaises (voir [www.euerek.info](http://www.euerek.info)); et à partir d'un projet de la Fondation Ford sur la croissance de l'enseignement supérieur privé, « PROPHE: Program for Research on Private Higher Education » (voir [www.albany.edu/dept/eaps/prophe/](http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe/)).
12. Le financement par l'État de la recherche et du développement en Pologne est effectivement faible (et il a baissé systématiquement au cours des 10 dernières années – passant de 0.55 % du PIB en 1994 à 0.43 % en 2000 et 0.34 % en 2003) et il n'est pas soutenu par des fonds privés pour la recherche.
13. Le secteur des affaires est probablement le plus important pour la recherche et le développement (R-D). La recherche et le développement dans les affaires est guidé par les lois du marché et représente la principale dépense pour l'innovation, ainsi que le montrent les récentes données de la Commission européenne (CE, 2003, p. 27). La dépense en R-D en tant que pourcentage de l'intensité de la R-D est de 65.5 dans l'UE15 (les niveaux les plus élevés étant ceux de la Suède et de la Suisse, respectivement 78 et 74) – contre 40 en Hongrie et en Lettonie, 35 en Pologne et 21 en Bulgarie et en Lituanie.
14. L'étude de cas EUEREK concernait 27 universités en Espagne, en Finlande, en Moldavie, en Pologne, au Royaume-Uni, en Russie et en Suède. Le projet « European Universities for Entrepreneurship – Their Role in the Europe of Knowledge », sixième programme dans le cadre de l'Union européenne (2004-07) était coordonné par l'Institute of Education, de l'Université de Londres (Michael Shattock, Gareth Williams et Paul Temple), et la plupart des études de cas et des rapports sur un sujet sont disponibles au public à l'adresse [www.euerek.info](http://www.euerek.info).

## Références

- Banque mondiale (1997), *L'État dans un monde en évolution. Rapport sur le développement dans le monde 1997*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (1999), *La stratégie du secteur de l'éducation*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2000a), *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2000b), *Enseignement supérieur dans les pays en développement : périls et promesses*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale (2002), *Construire les sociétés du savoir : nouveaux défis pour l'enseignement supérieur*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Banque mondiale/Banque européenne d'investissement (2004), *Tertiary Education in Poland*, World Bank Warsaw Office, Varsovie.
- Bastedo, M.N. et P.J. Gumport (2003), « Access to What? Mission Differentiation and Academic Stratification in US Public Higher Education », *Higher Education*, p. 46.
- Bonoli, G., V. George et P. Taylor-Gooby (2000), *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*, Polity Press, Cambridge.
- CE (Commission européenne) (2000), *L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe : tendances et débats*, base de données Eurydice.

- CE (2003), *Key Figures 2003-2004. Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation*, DG Research, Bruxelles.
- CE (2005a), « L'enseignement supérieur européen dans une perspective mondiale », document de travail des services de la Commission, SEC, Bruxelles, p. 518.
- CE (2005b), « Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne », COM, Bruxelles, p. 152 final.
- CE (2006), « Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation », COM, Bruxelles, p. 208 final.
- Clark, B. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press, New York.
- Clark, B. (2004), *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, Open University Press, Maidenhead.
- Davies, P. (2003), « Widening Participation and the European Union: Direct Action – Indirect Policy? », *European Journal of Education*, vol. 38, n° 1.
- Deacon, B., avec M. Hulse et P. Stubbs (1997), *Global Social Policy. International Organizations and the Future of Welfare*, SAGE, Londres.
- Deer, C. (2005), « Higher Education Access and Expansion: The French Experience », *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 3.
- Ertl, H. (2005), « Higher Education in Germany: A Case of 'Uneven' Expansion? », *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 3.
- Eurostudent (2005), *Eurostudent 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, HIS, Hanover.
- Golinowska, S. (2002), « Health Care Reform in Poland After 3 Years; Challenges for New Authorities », CASE Foundation, Varsovie.
- Gomulka, S. (2000), « Pension Problems and Reforms in the Czech Republic, Hungary, Poland and Romania », LSE (Globalisation Programme), Londres.
- Guille, M. (2002), « Student Loans: A Solution for Europe? », *European Journal of Education*, vol. 37, n° 4.
- GUS (1990-2006), *Higher Education Institutions and Their Finances*, GUS (Bureau principal des statistiques), Varsovie (en Polonais).
- HEA (2004), *Achieving Equity of Access to Higher Education in Ireland*, HEA, Dublin.
- Holzmann, R. (2004), « Toward a Reformed and Coordinated Pension System in Europe: Rationale and Potential Structure », Social Protection Discussion Papers Series, n° 0407, Banque mondiale, Washington, DC.
- Holzmann, R., M. Orenstein et M. Rutkowski (2003), *Pension Reform in Europe: Process and Progress*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Hovey, H.A. (1999), « State Spending for Higher Education in the Next Decade: The Battle to Sustain Current Support », rapport du National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, Californie.
- Johnstone, D.B. (2003), « Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in Comparative Perspective », <http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/publications.html>.

- Johnstone, D.B. (2005), « Higher Education Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans », <http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/publications.html>.
- Johnstone, D.B. et O. Bain (2001), « Universities in Transition: Privatization, Decentralization, and Institutional Autonomy as National Policy with Special Reference to the Russian Federation », <http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/publications.html>.
- Kaiser, F. et H. Vossensteyn (2005), « Targets and Tools in Dutch Access Policies », *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 3.
- Kearney, M.L. (2001), « Access to Higher Education; the Global Agenda », in L.M. Thomas et al. (éd.), *Access to Higher Education: The Unfinished Business*, Staffordshire.
- Kwiek, M. (éd.) (2003a), *The University, Globalization, Central Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.
- Kwiek, M. (2003b), « Academe in Transition: Transformations in the Polish Academic Profession », *Higher Education*, vol. 45, n° 4, juin.
- Kwiek, M. (2004), « The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: The Bologna Process from a Central European Perspective », *European Educational Research Journal*, vol. 3, n° 4.
- Kwiek, M. (2005), « Renegotiating the Traditional Social Contract? The University and the State in a Global Age », discours principal donné lors de l'EERJ Dublin Congress 2005, *European Educational Research Journal*, vol. 4, n° 4.
- Kwiek, M. (2006a), *The University and the State. A Study into Global Transformations*, Peter Lang, Frankfurt am Main – New York.
- Kwiek, M. (2006b), « Institutional Reviews » of Poznan University, Poznan University of Economics and the Academy of Hotel Management, EU 6th Framework Programme, « European Universities for Entrepreneurship » projet EUEREK, [www.euerek.info](http://www.euerek.info).
- Kwiek, M. (2006c), « Academic Entrepreneurship and Private Higher Education (in a Comparative Perspective) », [www.euerek.info](http://www.euerek.info).
- Kwiek, M. (2006d), « Academic Entrepreneurship vs. Changing Governance and Institutional Management Structures at European Universities », [www.euerek.info](http://www.euerek.info).
- Kwiek, M. (2006e), « The European Integration of Higher Education and the Role of Private Higher Education », in S. Slantcheva et D.C. Levy (éd.) (2007), *Private Higher Education in Post-communist Europe: In Search of Legitimacy*, Palgrave, New York.
- Kwiek, M. (2008), « The Welfare State in Transition: Changing Public Services in a Wider Context », in D. Epstein et al. (éd.), *World Yearbook of Education 2008. Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education*, Routledge, New York.
- Lawn, M. (2003), « The 'Usefulness' of Learning: The Struggle over Governance, Meaning and the European Education Space », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, n° 3.
- Levy, D.C. (2004), « The New Institutionalism: Mismatches with Private Higher Education's Global Growth », Document de travail PROPHE n° 3.

- Marcucci, P., D.B. Johnstone et M. Ngolovoi (2006), « Higher Education Cost-Sharing, Dual-Track Tuition Fees, and Higher Educational Access », présentation lors de la conférence IREDU sur « l'Économie de l'Éducation », juin, Dijon.
- Mateju, P., B. Rehakova et N. Simonova (2003), « Transition to University under Communism and After Its Demise », *Czech Sociological Review*, vol. 39, n° 3.
- O'Brien, P. et W. Paczynski (2006), « Éducation et formation de la Pologne : Dynamiser et adapter le capital humain », Document de travail de l'Étude économique n° 495, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), *OECD Thematic Review of Tertiary Education, Country Background Report for Poland*, préparé par M. Dabrowa-Szeffler et J. Jablecka-Pryslopska, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), *Études économiques de l'OCDE : la Pologne*, vol. 2006, n° 11, OCDE, Paris.
- Orenstein, M. et M.R. Haas (2002), « Globalization and the Development of Welfare States in Post-Communist Europe », Programme de sécurité internationale, Belfer Center for Science and International Affairs.
- Osborne, M. (2003a), « Policy and Practice in Widening Participation: A Six Country Comparative Study of Access as Flexibility », *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 1.
- Osborne, M. (2003b), « Increasing or Widening Participation in Higher Education? – a European Overview », *European Journal of Education*, vol. 38, n° 1.
- Pachuashvili, M. (2006), « The Politics of Educational Choice: Explaining the Diversity in Post-communist Higher Education Policy Choices », document présenté lors de la première « Annual Doctoral Conference », CEU, avril, Budapest.
- Pennell, H. et A. West (2005), « The Impact of Increased Fees on Participation in Higher Education in England », *Higher Education Quarterly*, vol. 59, n° 2.
- Pierson, P. (2001), « Coping with Permanent Austerity: Welfare State Restructuring in Affluent Democracies », in Pierson (éd.), *The New Politics of the Welfare State*, Oxford UP, Oxford.
- Salmi, J. (2006), « Student Loans in an International Perspective: The World Bank Experience », [www1.worldbank.org/education/lifelong\\_learning/documents\\_reports.asp](http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/documents_reports.asp).
- Salmi, J. et A. Hauptman (2006), « Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms », présentation lors de la conférence IREDU sur « l'Économie de l'Éducation », juin, Dijon.
- Shattock, M. (2003), *Managing Successful Universities*, SRHE, Buckingham.
- Shattock, M. (éd.) (2004), *Entrepreneurialism and the Transformation of Russian Universities*, UNESCO, Paris.
- Shattock, M. (2005), « European Universities for Entrepreneurship », *Higher Education Management and Policy*, vol. 17, n° 3.
- Shattock, M. et P. Temple (2006), « Entrepreneurialism and the Knowledge Society: Some Conclusions from Cross-National Studies », document présenté lors du forum EAIR, Rome.
- Skilbeck, M., avec H. Connell (2000), *Access and Equity in Higher Education: An International Perspective On Issues And Strategies*, Dublin.



- Slantcheva, S. et D.C. Levy (éd.) (2007), *Private Higher Education in Post-communist Europe: In Search of Legitimacy*, Palgrave, New York.
- Slaughter, S. et L.L. Leslie (1997), *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, Baltimore.
- Steier, F.A. (2003), « The Changing Nexus: Tertiary Education Institutions, the Marketplace and the State », *Higher Education Quarterly*, vol. 57, n° 2.
- Teixeira, P.N. et al. (2006), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?*, Dordrecht.
- UNDP (2007), *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007* (l'Éducation pour l'emploi. Le rapport sur le développement social. Pologne 2007), UNDP, Varsovie.
- UNESCO (2006), *Global Education Digest 2006, Comparing Education Statistics Across the World*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.
- UNESCO-CEPES (2004), « Statistical Information on Higher Education in Central and Eastern Europe 2003-2004 », [www.cepes.ro/information\\_services/statistics.htm](http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm).
- Usher, A. (2004), *A New Measuring Stick, Is Access to Higher Education in Canada Equitable?*, Education Policy Institute, Toronto.
- Usher, A. et A. Cervenán (2005), *Global Higher Education Rankings. Affordability and Accessibility in Comparative Perspective 2005*, Washington, DC.
- Williams, G. (éd.) (2003), *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*, SRHE et Open University Press, Buckingham.
- Wößmann, L. et G. Schütz (2006), « Efficiency and Equity in European Education and Training Systems », rapport analytique pour la Commission européenne, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenec.pdf>.
- Youth 2005 (Młodzi 2005) (2005), *Youth 2005. The Report of AIG OFE and Gazeta Wyborcza*, recherche menée par MillwardBrown SMG/KRC (en Polonais).

